

LE COMPARATISME EN ÉDUCATION: MODE DE GOUVERNANCE OU ENQUÊTE HISTORIQUE ?

**António Nóvoa (Université de Lisbonne)
& Tali Yariv-Mashal (Teachers College, Columbia University, New York)**

Ce chapitre ne prétend pas présenter les résultats d'une recherche ou le produit d'une pensée achevée sur les chemins du comparatisme en éducation.¹ Bien au contraire. Il s'organise comme un *essai*, au sens littéral du terme: "épreuve à laquelle on soumet quelque chose pour voir si elle est apte à ce qu'on attend". Nous voulons *mettre à l'essai* une série de réflexions libres sur le travail comparé dans le champ de l'éducation.

En effet, nous estimons qu'il y a une série importante de travaux, publiés au long des dernières années, qui cherchent à justifier et à expliquer la discipline d'Éducation Comparée. Mais il nous semble qu'il y a une absence d'ouvrages l'inscrivant dans l'ensemble des disciplines comparées et essayant de l'ouvrir vers de nouvelles voies théoriques et conceptuelles.

Dans première partie, nous nous interrogerons sur la popularité récente du comparatisme en éducation, en soulignant les "raisons et déraisons" qui sont derrière ce retour. Dans la deuxième partie, nous analyserons les évolutions récentes de l'Éducation Comparée comme "mode de gouvernance", en répondant aux demandes et aux besoins de régulations politiques qui se font, de plus en plus, dans un espace mondial. Finalement, dans la troisième partie, nous prônerons l'inscription historique du travail comparé, en tant que condition nécessaire à une pensée qui cherche à comprendre les phénomènes éducatifs et qui ne se laisse pas encercler dans la logique de la description, du soutien ou de la légitimation des politiques.

1. LE RETOUR DU COMPARATISME: RAISONS ET DERAISONS

Les "limites" et les "faiblesses" du comparatisme ont été solidement établies par des auteurs tels que Pierre Bourdieu, Michel Espagne ou Marcel Detienne, parmi tant d'autres. Et pourtant la volonté de comparer n'est pas disparue des milieux scientifiques. Bien au contraire. Le XXI^e siècle s'ouvre avec un intérêt nouveau vers le geste comparatif. Dans les différentes disciplines, on voit se développer des recherches qui essaient de l'intégrer, d'une manière ou d'une autre. C'est vrai que les critiques à cette "méthode défailante" n'ont pas diminué. Et que l'on reconnaît que les promesses soulevées par Marc Bloch ou par Fernand Braudel sont loin d'être accomplies. Mais cela n'empêche pas des chercheurs de provenances très diverses de s'adonner au travail de comparaison.

Un regard sur l'histoire de l'Éducation Comparée

Le déclin de la discipline d'Éducation Comparée est accompagné, paradoxalement, de l'introduction d'une dimension comparative dans la plupart des recherches conduites au niveau européen. C'est un phénomène à double tranchant: d'une part, il peut contribuer au renouvellement conceptuel d'un champ qui s'est avéré incapable de bâtir un projet intellectuel cohérent; d'autre part, il peut accentuer des "effets de mode", qui empêchent un débat théorique de plus en plus nécessaire.ⁱⁱ

Cet intérêt ne se justifie pas uniquement par des raisons stratégiques (Phillips, 1999). La réorganisation de l'espace-monde interpelle des systèmes éducatifs qui se sont imaginés essentiellement au plan national. L'histoire de l'Éducation Comparée montre que les *moments de transition politique* ont été décisifs dans la construction de la discipline. De manière nécessairement simplifiée, on peut raconter cette histoire à partir de quatre points marquants, séparés par cycles de 40 ans (Nóvoa, 1998, 2001):

– Les années 1880s, avec l'affirmation d'une pensée comparative dans le cadre des efforts réformateurs pour consolider les systèmes nationaux d'enseignement. Le principe selon lequel on pouvait "apprendre avec l'expérience des autres" a donné origine à un mouvement international de visites et de missions à l'étranger, ainsi qu'à la publication de matériaux encyclopédiques sur les différents pays et même à l'organisation d'importantes expositions universelles. La *connaissance de l'autre* devenait un élément essentiel dans la production d'un référent national.

– Les années 1920s, avec la redécouverte d'un comparatisme tourné vers la paix et la coopération internationale. L'émergence d'institutions telles que l'Institut International (New York, 1923) ou le Bureau International d'Éducation (Genève, 1925) révèle bien la reconstruction qui s'est opérée après la Grande Guerre. Bientôt, une série de rapports et de conférences internationales, ainsi que la diffusion des premières statistiques internationales comparées accomplissent un rôle de *compréhension de l'autre* dans le but de l'édification d'un "monde nouveau".ⁱⁱⁱ

– Les années 1960s, avec un double mouvement, politique et scientifique: d'une part, le changement des systèmes éducatifs après la Guerre, en particulier dans le cadre des processus de décolonisation, faisant apparaître des politiques de développement marquées par un investissement dans le secteur éducatif; d'autre part, l'essai de bâtir l'Éducation Comparée sur des bases scientifiques, en empruntant les outils théoriques et méthodologiques des sciences sociales. Ces perspectives ont conduit à une *construction de l'autre* à travers l'exportation de modèles politiques ou scientifiques.

– Finalement, l’époque actuelle (les années 2000s), avec la mise sur pied de réseaux de communication et d’interdépendance, qui sont à l’origine de phénomènes que l’on désigne, souvent imparfaitement, de “globalisation”. Il ne s’agit pas d’un processus d’uniformisation ou d’homogénéisation des systèmes d’enseignement, mais plutôt de l’adoption des mêmes méthodes et outils pour rendre compte de l’efficacité ou de la qualité de l’éducation. L’effort de *mesurer l’autre* est aussi un effort de nous comparer à l’autre, dans un jeu de miroirs qui construit une “pensée mondiale”.

Ces remarques montrent l’importance acquise par la réflexion comparée aux moments de transition politique. Comme si le recours à un regard sur l’autre nous permettait de laisser nos propres habitudes et croyances, en ouvrant ainsi des possibilités jusqu’alors inaperçues. Ce n’est pas un hasard si les points marquants de la discipline coïncident avec ces “temps chauds” de l’histoire.

La distinction entre deux traditions du travail comparatif en éducation est habituelle: la “tradition internationale”, qui se définirait par une approche plus pragmatique de soutien aux décisions politiques en matière d’éducation; et la “tradition comparée”, qui se traduirait par un effort intellectuel et scientifique de compréhension des questions éducatives. La séparation est importante, du point de vue analytique, car elle nous permet de ne pas confondre des “genres” qui ont des intentions et des logiques fort distinctes (Schriewer, 2000). Il faut bien comprendre qu’il s’agit de *discours* présentant différents critères de production et de validation. Les analyses les moins attrayantes sont celles qui les confondent de manière a-critique, transformant l’Éducation Comparée en un “folklore académique” où le travail scientifique sert à légitimer des prises de position politiques (et vice-versa). Mais l’intérêt du comparatisme réside justement dans cette double présence, qui peut certes appauvrir la réflexion scientifique, mais qui peut aussi contribuer à l’enrichir avec des questions et des débats d’actualité. Nous plaçons pour une Éducation Comparée plus théorique et plus critique, mais cela ne nous amène pas à ignorer ou à refuser les deux volets de sa constitution disciplinaire.

Développements récents du champ de la comparaison

Dans leur petit monde les disciplines ressemblent aux états-nations, dans la mesure où leurs temporalités, dimensions, frontières et caractéristiques sont historiquement contingentes. Les deux tendent à produire leurs propres fondements et mythes historiques. Les deux réclament une souveraineté, parfois disputée, sur un certain territoire. Les deux s’engagent dans des luttes de frontières et de sécession. Les deux doivent élaborer des dispositifs et des procédures d’identité et de loyauté organisationnelle et les deux sont dépassées et contestées par des identités et des loyautés qui transgressent les frontières acquises (Therborn, 2000, p. 275).

Göran Therborn a tout à fait raison: l'émergence, les frontières et la constitution d'un champ disciplinaire ne s'expliquent pas par une "nécessité épistémologique", mais plutôt par des contingences historiques qui lui façonnent les contours. Ceci est très évident dans le cas de la comparaison, où les dimensions politiques, les mouvements sociaux, les modèles internationaux ou les institutions académiques constituent des facteurs essentiels à sa définition. La circulation des discours, les dynamiques transnationales et le transfert d'idées et de pratiques sont la matière-première dont se nourrissent les études comparées.

Il est évident que la comparaison en éducation a subi d'importantes évolutions pendant la dernière décennie, même si ses références méthodologiques n'ont pas beaucoup changé (Crossley, 2000; Grant, 2000). L'impact des phénomènes de "globalisation", avec la diffusion au niveau mondial des mêmes concepts et langages (même s'ils sont différemment mobilisés), ainsi que l'envie d'évaluer les systèmes nationaux sur la base d'échelles internationales expliquent ce nouvel intérêt vers le comparatisme. On ne doit pas ignorer les efforts déployés par la recherche scientifique, mais derrière cette revitalisation on trouve surtout le travail des organisations internationales et des institutions politiques.

En effet, depuis quelques années on assiste à un développement sans précédent des outils de comparaison, même s'il s'agit d'une "comparaison au premier degré", dépourvue d'assises solides du point de vue théorique et méthodologique. L'idée d'un monde marqué par un climat de "compétitivité globale" et par le rôle central que l'éducation peut jouer dans la formation de "ressources humaines qualifiées" a conduit au succès des instruments de mesure et de comparaison. Il ne s'agit pas uniquement d'organiser des données statistiques internationales, mais aussi d'entreprendre des études qui permettent d'évaluer les systèmes d'enseignement et leurs performances. Parmi les nombreux exemples d'initiatives dans ce domaine, on peut retenir l'ensemble des analyses menées au sein de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), le *Programme for International Student Assessment* de l'OCDE ou les indicateurs de qualité de l'éducation scolaire organisés par l'Union Européenne. Contrairement à un passé récent, ces outils sont très sophistiqués, ayant été conçus par des équipes multidisciplinaires, donnant naissance à des matériaux qui marquent l'agenda politique depuis un certain temps.

La critique de ce genre d'instruments et d'études faite au sein des communautés de recherche en éducation est bien établie et je n'y reviendrai pas: "Incapables de saisir les limitations techniques et les biais de ces études empiriques, ainsi que l'inexistence d'une relation causale entre les résultats scolaires et les succès économiques, les politiques éducatives sont de plus en plus dirigées par une reprise, au niveau national, des stratégies et des méthodes éducatives mises en place par les pays considérés plus avancés" (Broadfoot, 2000, p. 360). On assiste à la propagation un peu partout des langages et des pratiques produites dans le monde

anglo-saxon, en particulier aux États-Unis d'Amérique, comme explique Nelly Stromquist: "La diffusion de concepts tels qu' *efficience scolaire*, *accountability* ou *contrôle de qualité*, qui sont essentiellement des constructions anglo-américaines, sont en train de transformer les écoles du monde entier en copies défectueuses de visions romantiques d'entreprises privées" (2000, p. 262).

Mais il faut accepter l'importance politique de ces initiatives, même si elles tendent plutôt à justifier des politiques qu'à instaurer une compréhension nouvelle des problèmes. Une analyse des réactions nationales à la diffusion des différentes "échelles internationales" montre qu'aucun pays n'est satisfait avec ses résultats: cette "insatisfaction" est l'élément nécessaire à la légitimation de nouveaux pouvoirs et politiques. Le cas du Japon, engagé dans une profonde réforme éducative, est très intéressant, car le pays est d'habitude placé dans les premières places des "listes internationales". Ayant comme point de départ un diagnostic qui est semblable dans toutes les régions du monde (violence à l'école, absence de valeurs, perte de références culturelles, etc.), les réformateurs japonais considèrent que le système éducatif est trop exigeant du point de vue académique et que la "crise" ne sera surmontée que si l'on arrive à alléger les contenus scolaires et les dispositifs d'évaluation.

Il est indéniable que l'élaboration d'indicateurs internationaux a contribué à la popularité des approches comparées, à travers leur utilisation dans le but de promouvoir des réformes ou de légitimer des politiques. La rhétorique du *changement* est le dénominateur commun de ces efforts qui, malgré leur apparente unanimité, conduisent, assez souvent, à des politiques très différentes, voire même contradictoires. Nous sommes vis-à-vis une réalité nouvelle qui peut mener à un appauvrissement du champ comparatiste, de plus en plus transformé en "mode de gouvernance", ou qui peut, bien au contraire, ouvrir de nouvelles possibilités conceptuelles et méthodologiques, en accordant au travail comparatif une dimension historique et théorique. Ces deux possibilités seront analysées dans les parties suivantes de ce chapitre.

2. LA COMPARAISON: MODE DE GOUVERNANCE ?

Le monde vit, depuis quelques années, un processus de réorganisation qui se traduit par la recherche de nouveaux équilibres régionaux et d'un "ordre" qui n'est plus basé sur les références politiques traditionnelles. Les états-nations restent des entités très importantes et l'on aurait tort d'en ignorer les pouvoirs. Et pourtant, le "monde des états-nations", tel qu'on l'a connu au XX^e siècle, est en train de céder la place à des constructions politiques complexes où les rapports internationaux se définissent par des réseaux de communication et par des langages qui font apparaître nouvelles régulations sur le plan international.

Parmi les initiatives qui cherchent à répondre à la “crise de légitimité politique” provoquée par l’usure des instruments de la démocratie et par le déclin des formes habituelles de représentation des citoyens, il faut relever celles qui s’organisent au-delà des frontières nationales. C’est notamment le cas de la création de nouveaux modèles politiques, qui, à l’image de l’Union Européenne, portent difficilement un nom: Fédération d’États-nations? Union d’États? Association d’États souverains? Mais il faut, aussi, être attentif à la diffusion d’une “pensée mondiale” qui devient une référence incontournable, par adhésion ou par opposition, pour les actions menées au plan local ou national. À notre avis, la *comparaison* constitue un élément central de ce processus, devenant ainsi l’un des plus influents *modes de gouvernance* dans le monde actuel.

Comparer, Comparer, Comparer

Jadis, les comparatistes ont nourri l’illusion qu’il serait possible de trouver la solution aux problèmes de chaque pays à travers l’importation des “exemples” de l’étranger ou par le biais de l’application des “bons principes” définis par une approche scientifique. Aujourd’hui, ces attitudes sont obsolètes et tout le monde est d’accord pour souligner la spécificité de chaque contexte et pour chercher des réponses ajustées à chaque situation.

Jadis, les dirigeants politiques ont cru qu’ils pouvaient imposer leurs pouvoirs légaux et développer leurs initiatives réformatrices et que cela irait changer les sociétés. Aujourd’hui, les gouvernements sont aux prises d’une crise de légitimité, aggravée par des couches superposées d’autonomies locales, professionnelles ou même individuelles. Personne n’accepte plus une intervention politique qui n’intègre pas une logique de consultation et de participation.

L’action politique s’organise, de nos jours, à partir de processus nouveaux, mais qui ne sont pas pour autant moins puissants. Dans le cas de l’éducation, nous sommes confrontés à des mesures et à des initiatives qui construisent des manières de penser et des “solutions” aux problèmes. La politique est marquée, de plus en plus, par l’adoption de critères et de langages qui tendent à s’imposer “naturellement”. Nous croyons qu’il faut bien comprendre l’importance du *critère international* et du *langage comparé* dans ce jeu qui introduit des régulations nouvelles dans l’espace éducatif.

“Maintenant, nous sommes tous des comparatistes”: voilà ce qui pourrait résumer l’état d’esprit de ceux qui cherchent dans la comparaison les “évidences” qui justifieraient leurs initiatives politiques. Comme si, par ce biais, on arrivait à légitimer des actions qui, autrement, n’auraient pas le soutien nécessaire. Il y a deux aspects qui méritent d’être signalés, car ils ont des conséquences profondes dans le champ éducatif: la société du spectacle et l’évaluation mutuelle.

La société du spectacle. La politique se définit, de plus en plus, à travers les media et,

surtout, à travers une estimation systématique de l'état de l'opinion publique. C'est une espèce de "démocratie de l'instant", qui est aussi un "régime de l'urgence". Ceci est très évident au sein de l'Union Européenne, où le déficit démocratique, dénoncé par Jürgen Habermas (2001), conduit à un exercice permanent d'auto-justification. Michael Hardt et Antonio Negri soutiennent que "le spectacle détruit les formes collectives de sociabilité, tout en imposant une nouvelle sociabilité de masse, une nouvelle uniformité d'action et de pensée"; ils expliquent que, même s'il n'y a pas un point central de contrôle, "le spectacle fonctionne comme s'il en existait" (2000, pp. 321-323). En effet, les politiques sont définies et régulées par la surexposition dans les media d'enquêtes d'opinion et d'indicateurs, de statistiques et d'indices. Il y a un excès de miroirs, qui créent l'illusion de plusieurs images, mais qui, en effet, construisent une même pensée. Roland Hagenbüchle a raison quand il écrit que "la médiatisation de la vie politique a réduit la politique à un spectacle public", reconnaissant que cela limite les possibilités d'une discussion critique (2001, p. 3). Or – et c'est l'argument que nous voulons retenir – ce spectacle s'organise, de plus en plus, dans un espace international et à travers une logique comparée. C'est la confrontation permanente de "données internationales" qui impose "inévitablement" une vision commune et des solutions "indiscutables".

L'évaluation mutuelle. Une deuxième tendance concerne la figure de l'expert et sa mobilisation dans un espace qui dépasse les frontières nationales. La nouvelle "vulgate planétaire", pour reprendre l'expression utilisée par Pierre Bourdieu et Loïc Wacquant, s'appuie sur une série d'oppositions et d'équivalences, de "lieux communs que le ressassement médiatique transforme en sens commun universel" (2000, p. 6). Ces concepts tels que flexibilité, efficacité, mondialisation, et tant d'autres, sont transformés en "solutions magiques" moyennant une circulation internationale que les déracine de leurs attachements et de leurs lieux de production. C'est un processus très curieux qui est mené, une fois de plus, par le biais d'une logique comparée: la construction d'échelles et d'indicateurs internationaux instaure des principes d'*évaluation mutuelle*^{iv}, invitant chaque pays (et chaque citoyen) à se comparer perpétuellement à l'autre. Il est évident qu'on ne parle jamais d'"homogénéisation" ou d'"uniformisation", mots qui ne sont plus admis dans le jargon du discours-expert. Les temps sont à la "concertation", à la "lisibilité des systèmes", au "transfert" ou à la "facilité de communication". Et pourtant, on assiste à l'émergence d'une "pensée mondiale" qui gouverne la manière de poser les problèmes et de construire les politiques.

Voilà les raisons qui nous amènent à considérer que la comparaison est en train de devenir un "mode de gouvernance", concept de plus en plus employé dans les cercles politiques et scientifiques, même si sa popularité réside, surtout, dans son imprécision et fluidité. Il n'est pas étonnant que *gouvernance* soit normalement définie par une série de termes corrélatifs: culture contractuelle, partenariats, régulation souple, encadrements flexibles, "benchmarking", processus ouverts, etc. (Sisson & Marginson, 2001). Dans le livre blanc sur la gouvernance dans

l'Union Européenne, qui porte justement le titre *Approfondir la démocratie*, on suggère la définition suivante: "Par gouvernance il convient d'entendre l'ensemble des règles, des procédures et des pratiques qui affectent la façon dont les pouvoirs sont exercés à l'échelle européenne". Le document est parsemé de nouveaux concepts, véritables *topoi* qui s'imposent par leur évidence et que personne ne songerait à mettre en cause: communication active, langage accessible et compréhensible, participation de tous, culture renforcée de consultation et de dialogue, accords de partenariat plus étendus, méthode ouverte de coordination, etc.

Trois références nous intéressent tout particulièrement: d'abord, la reconnaissance que "ce document engage un processus destiné à répondre au désenchantement de nombreux citoyens de l'Union" (2001, p. 37); ensuite, la constatation que "les experts scientifiques et autres jouent un rôle de plus en plus important dans la préparation et le suivi des décisions" (2001, p. 22); finalement, l'affirmation que "l'Union doit prendre en compte la dimension mondiale en évaluant l'incidence de ses politiques, en définissant des lignes directrices pour utiliser l'expertise et en adoptant une approche plus proactive des réseaux internationaux" (2001, p. 31). Voilà ce qui confirme que nous sommes devant un changement très significatif, avec l'introduction de nouvelles régulations sociales et politiques (Schmitter, 2001).

Dans un certain sens, on peut tenir que les affaires européennes sont en train d'abandonner les questions de *gouvernement* (habitées par des citoyens, des élections, des processus de représentation, etc.), afin d'être relocalisées au niveau plus diffus de la *gouvernance* (habité par des réseaux, des partenariats, des contrats, etc.). On estime même que la *gouvernance* instaure des formes nouvelles d'organisation sociale et politique (Hodson & Maher, 2001). L'exemple des pratiques de *benchmarking* est très intéressant. D'après Keith Sisson et Paul Margison, *benchmarking* est une façon de coordonner les efforts sans porter atteinte, "apparemment" (sic), aux souverainetés nationales. Ils citent un discours du Président de l'*European Round Table of Industrialists*: "Beaucoup plus que des régulations légales ou des négociations collectives, le moteur principal de l'européanisation sera le *benchmarking*. En termes d'action politique, *benchmarking* est en train d'acquérir un statut quasi-régulateur au sein de l'Union Européenne" (cf. 2001, p. 2).

Une politique basée sur des stratégies de *benchmarking*, diffusées et interprétées au plan international par des experts qui partagent un "langage mou", constitue l'un des éléments centraux d'un mode de gouvernance qui s'exprime souvent à travers un comparatisme qui n'est pas une simple description ou interprétation des faits. Les évolutions récentes dans l'espace éducatif européen représentent un cas de figure qui mérite d'être évoqué (Nóvoa & Lawn, 2002).

Un cas de figure: l'espace européen de l'éducation

L'éducation est l'un des champs les plus controverses du débat européen, non seulement du fait du rôle qu'elle maintient dans les imaginaires nationaux, mais aussi de la résistance de l'opinion publique à une "politique commune". Et pourtant, on ne peut ignorer les signes donnés par les initiatives prises dans le sens d'une "coordination" des efforts, tels qu'ils sont présentés dans le document *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*: "Nous devons certes préserver les différences de structures et de systèmes qui reflètent les identités des pays et régions d'Europe, mais nous devons également admettre que nos principaux objectifs, et les résultats que nous visons tous, sont remarquablement semblables. Nous devrions nous inspirer de ces similitudes pour apprendre à mieux nous connaître, partager nos succès et nos échecs" (2001, § 37).

Malgré la précaution mise dans le choix des mots et dans l'affirmation de la diversité, le document ne laisse pas pour autant de reconnaître qu'il y a des objectifs "semblables" et qu'il faut apprendre à se connaître et à partager les succès et les échecs. D'ici à l'élaboration d'outils communs d'évaluation et d'analyse il y a, tout simplement, un petit pas à franchir. C'est pourquoi on continue à insister sur le "partage" et la "connaissance mutuelle", c'est-à-dire sur des indicateurs et des instruments de comparaison qui se transformeront rapidement en une autre manière de conduire les politiques éducatives.

Un texte très important publié par Anders Hingel, chef de la division des politiques éducatives à la Commission Européenne, *Education policies and European governance*^v, n'hésite pas à signaler le chemin qu'il faut parcourir: "Ce qui arrive actuellement dans le champ de l'éducation montre qu'il y a non seulement un *Espace Européen de l'Éducation* qui est en train de se former, mais que des *principes communs* ont été approuvés par les États membres, conduisant logiquement à un *Modèle Européen de l'Éducation*. (...) L'Européanisation de l'éducation a provoqué, parmi les ministres de l'Éducation, un sentiment très fort d'évaluation mutuelle. (...). Les conclusions du Conseil Européen de Lisbonne donnent implicitement à l'Union le mandat pour développer une approche commune qui va au-delà des diversités nationales. Ce mandat conduira à un accroissement de la dimension européenne dans les politiques nationales d'éducation" (2001, pp. 4-19).

Ces propos suggèrent la nécessité de construire des dispositifs d'accompagnement et de suivi, d'évaluation et de régulation, pour piloter les systèmes nationaux d'enseignement vers des évolutions semblables. Pour cela, il faut construire des dispositifs d'accompagnement et de suivi, d'évaluation et de régulation. Parler de la diversité nationale est presque une tautologie. Et pourtant, on verra s'accroître les tendances vers la définition d'objectifs, de stratégies et de politiques convergentes. Pendant l'année 2002, les discussions se sont approfondies dans le but de considérer l'éducation comme le quatrième pilier de la construction européenne. Pour y

arriver, nul ne parlera de *politiques communes*, mais tous s'accorderont pour mettre sur pied des *dispositifs communs* de récolte de données et de contrôle de la "qualité" de l'enseignement. Nous retrouvons l'idée de la comparaison comme mode de gouvernance.

Il serait facile d'aligner toute une série de mesures prises par l'Union Européenne qui confirment notre thèse, par exemple dans le cadre de la formation des enseignants, du développement d'un curriculum européen ou de l'introduction des nouvelles technologies d'information (Whitty, Gewirtz & Edwards, 2000). C'est à partir d'une logique comparée que se développent des dimensions telles que les systèmes d'accréditation, de qualifications et de standards, les procédures d'évaluation, d'audit et de mesure, les bases de données statistiques et les indicateurs de performances et de compétences ou les dispositifs de régulation, de pilotage, de suivi et d'accompagnement (Alexander, Broadfoot & Phillips, 1999; Popkewitz, 2000).

Mais l'exemple le plus évident est, probablement, le *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire* (2000) et les décisions qui cherchent à concrétiser le document *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation* (2001). Dans un cas comme dans l'autre, la légitimation politique se produit à travers une référence à la comparaison:

– "En permettant de visualiser les similarités et les différences entre pays, les graphiques rendent les indicateurs et les repères plus éloquents, permettant ainsi aux pays d'apprendre les uns des autres en comparant leurs intérêts communs tout autant que leurs différences partagées. Les repères n'ont pas pour but d'établir des normes ou des objectifs mais plutôt d'apporter aux concepteurs de politiques des points de référence" (2000, p. 4).

– "Les instruments de mesure et autres instruments de suivi pour la mise en oeuvre des différents objectifs devraient être déterminés d'une manière qui soit compatible avec les objectifs politiques. (...) L'existence de données comparables est une condition préalable à l'application d'indicateurs et de critères de référence" (Conseil Éducation et Jeunesse, 20 novembre 2001, p. 16).

– "La réalisation des objectifs convenus passera par une coopération politique recourant à la nouvelle méthode ouverte de coordination, en vue de renforcer la valeur ajoutée des actions engagées au niveau européen. Cette démarche s'appuiera sur l'identification des préoccupations et des objectifs communs, la diffusion des bonnes pratiques et l'évaluation des progrès au moyen d'instruments convenus, en comparant les résultats entre les différents pays européens et aussi par rapport au reste du monde" (Conseil Éducation et Jeunesse, 14 février 2002, p. 6).

Ces longues citations étaient nécessaires pour bien marquer l'importance du *geste*

comparatif dans l'organisation de l'espace éducatif européen. La "qualité" est l'un des mots-clef qui justifie la comparaison: "fixer des objectifs, des indicateurs et des repères quantifiables comme moyens de comparaison des meilleures pratiques et comme instruments pour le suivi et l'étude des progrès réalisés" (*Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire*, 2000, p. 3). Ce qu'il faut retenir c'est l'élaboration d'un langage qui se construit sur la base de processus de comparaison et qui légitime, par ce biais, la définition de politiques qui adhèrent "librement" à un même modèle d'intervention.

L'un des enjeux principaux définis dans ce *Rapport* est celui "des données et de la comparabilité". En effet, à l'intérieur de l'Union Européenne la comparaison ne doit pas être regardée selon une perspective traditionnelle d'importation ou d'exportation d'idées. Son objectif principal n'est pas, non plus, d'"argument international" pour légitimer les réformes. Aujourd'hui, la comparaison est surtout une manière de gouverner; c'est pourquoi elle doit être envisagée non pas comme une méthode, mais plutôt comme une politique. Il s'agit, sans doute, d'un des modes de gouvernance les plus puissants qui est en train d'être produite dans l'espace éducatif européen.

Face à cette réalité nous soutiendrons, dans la partie suivante, le besoin de doter les approches comparées d'une épaisseur historique, de façon à ce qu'elles soient ancrées dans les réalités sociales et culturelles. On nous dira que la contextualisation est le contraire d'une démarche comparée, qui se définit, dans un certain sens, par un effort de déracinement et d'écart vis-à-vis les explications trop "localisées" dans l'espace et dans le temps. L'observation est juste et c'est pourquoi nous partirons du besoin de reconceptualiser les rapports espace-temps pour rendre possible une réconciliation entre l'histoire et la comparaison.

3. LA COMPARAISON: ENQUETE HISTORIQUE ?

Le champ de l'analyse politique comparée est à nouveau engagé dans des controverses théoriques. (...) Dans l'un des extrêmes de l'éventail, on trouve de nouveaux chercheurs qui mettent en cause la valeur des explications causales, ainsi que les approches conventionnelles dans le domaine de la science politique comparée. L'autre extrême méthodologique est occupé par des positions nomothétiques: vu que les acteurs sociaux essaient d'agir avec une certaine rationalité, les logiques déductives pourraient aider à rendre raison du chaos apparent qu'est devenue la vie politique. Mais la majorité des chercheurs se situe quelque part *au centre*, entre ces deux extrêmes (Kohli, 1996, p. 1).

Le portrait qu'Atul Kohli brosse de la science politique pourrait s'appliquer, sans doute, à la plupart des disciplines qui utilisent la comparaison comme méthode de travail. Les débats au sein de l'anthropologie, de l'histoire, de la littérature ou de l'éducation comparées sont marqués

par les mêmes tensions et contradictions. Les références à des “champs fragmentés”, aux différentes “îles” théoriques ou au “pluralisme méthodologique” sont assez récurrentes (e.g. Kushner, 2000; Verba, 1991; Wiarda, 1991).

Certains auteurs tendent à regarder cet éclatement de façon positive, considérant même qu’il faut renforcer les caractéristiques multi-disciplinaires du champ. Adam Przeworski, par exemple, se définit comme un “opportuniste méthodologique” qui n’hésite pas à faire appel à tout ce qui marche: “Si les théories du jeu fonctionnent, je les utilise. Si c’est nécessaire une analyse historique, je n’hésite pas. S’il est utile de recourir à la deconstruction, je le ferai. Je n’ai pas de principes” (1996, p. 10). D’autres, par contre, tout en reconnaissant que la plasticité du champ est l’une des raisons de son succès, se méfient d’un éclectisme qui ne sert souvent qu’à en occulter les faiblesses théoriques et méthodologiques. Ils estiment qu’il est souhaitable d’accueillir différentes perspectives, pourvu qu’elles définissent clairement leur concept de *comparabilité*, ainsi que leurs “conditions de production” et leurs “critères de validité”.

Ces débats acquièrent une nouvelle épaisseur à la lumière des évolutions identifiées dans ce chapitre. Dimitris Chryssochoou (2001) mobilise même l’expression *virage comparatiste*, pour essayer de rendre compte de l’état actuel du champ. Nous nous proposons de contribuer à cette discussion par l’analyse de deux aspects centraux de la définition du comparatisme: la reconceptualisation des rapports espace-temps et la réconciliation entre l’histoire et la comparaison. Nous considérons que ces deux dimensions sont essentielles à la redéfinition du travail comparé, en particulier dans le domaine de l’éducation.

La reconceptualisation des rapports espace-temps

L’un des enjeux majeurs des débats actuels concerne la définition d’un nouvel *espace-temps de la comparaison*. Une définition *physique* de l’espace (centrée sur la géographie de l’État national) et une définition *chronologique* du temps ne servent plus les propos de la recherche comparative. Michel Foucault l’avait pressenti dans une conférence prononcée en 1967: “L’époque actuelle serait peut-être plutôt l’époque de l’espace. Nous sommes à l’époque du simultané, nous sommes à l’époque de la juxtaposition, à l’époque du proche et du lointain, du côté à côté, du dispersé. (...) De nos jours, l’emplacement se substitue à l’étendue qui elle-même remplaçait la localisation. L’emplacement est défini par les relations de voisinage entre points ou éléments; formellement, on peut les décrire comme des séries, des arbres, des treillis” (1994, vol. IV, p. 752-753). Le projet historique du XIX^e siècle était porteur d’une idée d’*espace* stable, de telle manière que le *temps* devenait l’élément central du changement. Cette perspective n’est plus tenable.

Il est utile de rappeler la définition de globalisation proposée par Anthony Giddens

(1990), qui suggère une “distanciation” entre l’espace et le temps: dans le monde pré-moderne, l’espace et le temps étaient inséparables, congelés dans un lieu concret; dans la transition vers la modernité, l’espace se sépare du “lieu” et le temps devient le temps abstrait du calendrier ou de la montre. On pourrait ajouter une troisième phase, que certains appellent “postmodernité”, où l’espace et le temps deviennent des entités “virtuelles”: l’espace se définissant par des réseaux et des flux de communication; le temps se libérant de la montre, pour utiliser l’expression poétique de José Gomes Ferreira.

La reconceptualisation des rapports espace-temps est très difficile dans la mesure où elle suppose une rupture avec une conception sensorielle de l’espace et du temps, envisagés d’habitude comme des “choses” qui peuvent être physiquement “touchées”. C’est autour de relations et d’interdépendances qui se jouent dans un espace de communications et dans un “quatrième temps”, que peut se construire une compréhension nouvelle des relations et des temporalités. Le débat est présent dans l’ensemble de la réflexion scientifique depuis un siècle, mais nous avons toujours, surtout dans le cadre des sciences sociales, une énorme difficulté à l’intégrer dans notre travail concret de recherche:

Une vision mécaniciste du monde a été officiellement abolie au début du XX^e siècle. La théorie de la relativité d’Einstein a mis fin à l’univers newtonien d’un espace et d’un temps absolus, adoptant le principe d’une multitude d’encadrements de l’espace-temps en relation avec un observateur donné, qui possède non seulement une différente montre, mais aussi une différente carte (Mae-Wan Ho, 1997, p. 44).

L’article de Mae-Wan Ho montre bien la rupture opérée dans une conception fixiste de l’espace et du temps, ainsi que ses conséquences dans des sciences telles que la physique ou la biologie. Il considère que la production de nouvelles connaissances est directement liée à cet éloignement d’une “perspective sensorielle”, laquelle, néanmoins, reste très présente dans la conscience collective, obligeant le scientifique à une attitude permanente de déplacement et de reconstruction de ses regards: “L’ *ici et maintenant* contient une série d’où et d’*alors*” (Ho, 1997, p. 44).

Dans un ouvrage qui essaie de comparer les perspectives d’espace et de temps dans les travaux d’Einstein et de Picasso, Arthur Miller montre la fascination, au début du XX^e siècle, à l’égard de l’idée d’une “quatrième dimension”, avec toutes ses implications sur les principes du mouvement et de l’histoire: “La leçon principale de la théorie de la relativité d’Einstein est que l’on ne peut pas confier dans nos sens quand on pense aux questions de l’espace et du temps. Picasso et Einstein croyaient que l’art et la science étaient des moyens pour explorer le monde au-delà de nos perceptions, au-delà des apparences” (2001, p. 4).

Dans les sciences sociales, cette interrogation est aussi très vive. Les réflexions de

Michael Burawoy, par exemple, suggèrent la nécessité d'édifier une "ethnographie globale", qui ne se définit plus à travers des conceptions uni-dimensionnelles d'espace et de temps: "Nous avons besoin de repenser le sens du travail de terrain, en nous détachant d'un lieu et d'un temps concrets. Nous avons besoin de nous adapter aux coordonnées spatio-temporelles des populations que nous étudions (...), prenant en considération le mouvement des sujets, le mosaïque d'imaginations, les déplacements d'un lieu à l'autre, les liens entre différents espaces et temps" (2000, pp. 4-5).

Beaucoup d'autres disciplines sont engagées dans une réflexion semblable. Que l'on se rappelle, par exemple, des efforts conduits par la littérature comparée pour rendre raison des dimensions historico-culturelles des oeuvres littéraires, en essayant de comprendre leurs encadrements temporels et spatiaux. Les documents historiques et littéraires sont envisagés comme des éléments d'un processus d'interprétation et de production de sens, qui s'organise dans une multiplicité de temps (historiques) et d'espaces (réels et imaginés). Ces perspectives refusent la possibilité d'une organisation des textes selon une succession linéaire et temporelle, soutenant qu'il faut "situer la problématique de l'histoire littéraire à partir d'une analyse des sens produits par les textes, au lieu d'une préoccupation avec leur groupement en mouvements littéraires et leur systématisation chronologique" (Scur, 2000, p. 14).

Nous sommes placés devant une nouvelle conception qui nous invite à envisager la *largeur* et l'*épaisseur* du temps. Une *largeur* qui permet la fluidité historique, envisageant le présent non pas comme une "période", mais plutôt comme un processus de transformation du passé en avenir (et vice-versa). Une *épaisseur* qui nous invite à vivre, simultanément, différentes temporalités, entremêlées de telle manière que le temps ne peut plus être représenté comme un "fil" (le fil du temps), mais doit être imaginé comme un cordage où plusieurs fils se retordent les uns sur les autres.

Aujourd'hui, on assiste à une *compression* de l'espace et du temps: un monde qui est à la portée de chacun; un présent qui est dramatisé à un tel degré qu'il vide le passé et l'avenir (Santos, 1998). Nous sommes placés devant une *fluidité* qui incite à une renégociation de notre rapport à l'espace et au temps. Voilà ce qui nous permet d'éviter le piège des "discours de la globalisation", tout en allant au-delà des frontières traditionnelles de l'enquête comparative. Nous devons déployer un effort intellectuel pour démultiplier *les espaces* (au lieu de les unifier au plan mondial) et pour dédoubler *les temps* (au lieu de les condenser dans l'instant présent).

La réconciliation entre l'histoire et la comparaison

La reconceptualisation de l'espace-temps ouvre des perspectives nouvelles à la réconciliation entre l'histoire et la comparaison. En éducation, les premiers efforts comparés, vers

la fin du XIX^e siècle, ont été essentiellement historiques. Même du point de vue formel, les descriptions des autres pays, ainsi que les rapports des “missions à l'étranger” étaient d'habitude intégrés dans les chapitres finaux des manuels et des traités d'Histoire de l'éducation. Mais c'était une “histoire bloquée”, prisonnière non seulement d'une vision linéaire du temps, mais aussi d'un espace renfermé à l'intérieur des géographies nationales. Ce genre d'histoire portait en elle l'idée selon laquelle l'explication était contenue dans la présentation même des “faits passés”. Conçue sur un mode historiciste, elle rendait impossible tout effort de comparaison.

Il n'est pas étonnant que des générations successives de comparatistes aient essayé de se libérer de cette tradition, dirigeant l'attention vers les questions méthodologiques, notamment en ce qui concerne le “tertium comparationis”. L'édification d'une Éducation Comparée *scientifique* s'est traduite par un oubli du temps, dimension qui a progressivement disparu des travaux de recherche, mais aussi par la confirmation de l'état-nation comme l'espace de référence. Bientôt, on perd les dimensions culturelles et les racines historiques et on construit une “approche objective” qui ne rend pas compte des tensions qui définissent le terrain de l'école et de l'éducation.

Ces deux courants, avec leurs traditions et contradictions, sont toujours présents dans le champ de l'Éducation Comparée. Ils donnent origine à des efforts d'élaboration théorique et méthodologique qui peuvent conduire à une réconciliation entre l'histoire et la comparaison. Pour cela, il faut dépasser la séparation entre l'histoire et la comparaison et construire les bases théoriques de leur réconciliation. C'est pourquoi des propos comme ceux tenus par Nigel Grant dans son article “Tasks for Comparative Education in the New Millennium” ne nous semblent pas les plus appropriés: “L'éducation comparée possède la capacité de faire dans l'espace ce que l'histoire de l'éducation fait dans le temps” (2000, p. 316).

Une histoire “marquée” par la comparaison

Vers la fin des années 1970s, les travaux de chercheurs tels que Fritz Ringer (*Education and Society in Modern Europe*) ou Margaret Archer (*Social Origins of Educational Systems*) relancent les bases d'une approche historico-comparée de l'éducation. L'un et l'autre sont très clairs dans la définition de leurs intentions programmatiques: “L'approche comparée est la seule manière de produire des explications, et pas seulement des descriptions, sur le changement en éducation” (cf. Schriewer & Novoa, 2001, p. 4222).

Ces perspectives acquièrent un nouveau sens dans le cadre de deux réalités qui émergent actuellement dans le débat historique: d'une part, le couple *rappeler-imaginer* qui suggère un réexamen des rapports au temps, en inscrivant le sujet dans le processus “être-devenir”; d'autre part, la redéfinition de l'espace (même s'il s'agit d'un espace “virtuel”) en tant que matière-

première de l'historien. Notre société est imprégnée d'un excès d'interprétations ou, mieux dit, d'une quête excessive de sens. Il y a un excès de mémoire (et d'oubli) et un excès de lieux (et de non-lieux) dans nos rapports au monde. Nous n'avons jamais eu une conscience aussi forte de notre rôle comme "producteurs d'histoire". En effet, c'est la distinction entre passé et futur – ou entre expérience et expectative – qui crée les conditions pour saisir le *temps de l'histoire* (Koselleck, 1990). Il s'agit de comprendre le "passé" qui existe dans le "présent", non seulement comme un "avant" et un "après", mais comme un "pendant" qui nous habite de plusieurs manières – non pas comme une action physique, mais comme un ensemble de mémoires et de projets qui construisent nos processus identitaires.

L'*espace* pertinent de l'historien devient ainsi un espace d'interprétations, qui définissent un savoir particulier, historiquement formé, qui consacre certaines manières d'agir, de sentir, de parler et de regarder le monde. C'est pourquoi nous devons adopter des grilles de lecture et d'intelligibilité basées sur une "réconciliation" entre l'histoire et la comparaison ou, si l'on préfère, sur l'*historisation* du travail comparatif.

Une comparaison "remplie" d'histoire

De la même manière, la comparaison tend à être "remplie" d'histoire. Nous sommes devant deux mouvements identiques à ceux que l'on vient de décrire pour le travail historique: d'une part, le renforcement d'une pensée qui inscrit les logiques de comparaison dans le temps, en leur accordant une historicité propre; d'autre part, l'adoption de perspectives méthodologiques qui ne consacrent pas de modèles d'analyse exclusivement centrés sur la géographie des systèmes nationaux d'enseignement.

En effet, malgré ses évolutions, l'Éducation Comparée est restée trop attachée à la matérialité de l'état-nation comme unité d'analyse. Une critique semblable pourrait être portée à l'égard d'autres disciplines. Certains auteurs affirment, ironiquement, que les études littéraires comparées devraient être désignées de "littératures nationales comparées", étant donné la surestimation du niveau national (Hokenson, 2000). Et, si l'on se déplace vers la science politique, la présence de l'État est encore plus forte, induisant une comparaison qui a de la peine à imaginer d'autres encadrements spatiaux (Stepan, 2001).

Réexaminer cette croyance est une condition *sine qua non* du renouvellement des disciplines comparées. Dans un ouvrage de référence, *Modernity at large* (1996), Arjun Appadurai considère qu'il faut regarder autrement le rôle de l'espace et de nation, suggérant le concept de *scape* pour rendre raison d'une perspective spatiale qui n'est pas fixée comme un "paysage naturel". Cette perspective nous éloigne d'une localisation physique et nous invite à regarder les flux et les communications qui construisent nos différentes identités individuelles et

collectives. Ainsi étant, elle place l'imagination au centre des nouvelles formes d'action et d'interprétation.

Voilà ce qui nous renvoie à l'axe *rappeler-imaginer*, qui attire aussi l'attention des études littéraires. Dans ce cas, le concept d'imagination produit une ligne de raisonnement qui cherche à transférer le centre de la recherche de l'écrivain vers le lecteur: l'argument est qu'il faut créer un "espace" dans lequel l'imagination du lecteur crée des réalités nouvelles, qui permettent d'aller au-delà des frontières établies de temps et d'espace (Isre, 2000).

Aujourd'hui, il y a une dissolution des frontières, grâce à l'imposition d'une "culture mondiale", qui se définit par une multiplicité de niveaux de filiation et d'appartenance. Benedict Anderson soutient que toutes les communautés sont *imaginées* et qu'elles se distinguent, non pas par une éventuelle fausseté/authenticité, mais par la façon à travers laquelle elles sont imaginées" (1991, p. 6). Zaki Laïdi parle, justement, de cette fluidité des situations, des comportements et des stratégies, qui inciterait à une renégociation collective de notre rapport à l'espace et au temps: "Un espace qui s'élargirait et un temps qui s'accélélerait" (1999, p. 10). D'où sa critique de la tyrannie de l'urgence, devenue une nouvelle mesure qui surcharge le temps d'exigences inscrites dans la seule immédiateté: "C'est pourquoi, faute de penser l'avenir, l'urgence contribue à le détruire" (1999, p. 27).

Dorénavant, on demande aux comparatistes de prendre en compte non seulement les "espaces physiques", mais surtout les "espaces interprétatifs" (les espaces de production de sens). Toutefois, comme écrit Michael Burawoy, s'il est vrai que les liens étroits tissés entre la "société civile" et l'État sont en train de dépasser les frontières nationales s'organisant dans une "sphère publique globale", il faut reconnaître que "ces connections et flux ne sont pas autonomes et qu'ils subissent l'influence puissante du champ magnétique des états-nations" (2000, p. 34). C'est pourquoi il faut tenir compte de deux processus simultanés: la circulation transnationale des flux dans un espace global de réseaux et d'interdépendances; et la présence continue de l'état-nation en tant qu'élément structurant d'une partie de nos identités.

POUR CONCLURE...

Le comparatisme en éducation: mode de gouvernance ou enquête historique? Probablement, les deux. Si nous revenons à l'étymologie du terme *comparatio*, nous retrouvons deux définitions principales: d'une part, préparation, construction, combinaison et arrangement; d'autre part, comparaison et relation. Elles expriment, symboliquement, les deux volets que nous avons essayé d'exposer au long de ce chapitre: la *gouvernance* qui renvoie à la formulation de politiques éducatives à travers une panoplie d'outils et de dispositifs où le comparatisme joue un

rôle central; le raisonnement *historique* qui cherche à développer une interprétation et une discussion critique des problèmes.

Mais s'il faut reconnaître la présence de ces deux genres dans le champ du comparatisme, il faut aussi travailler dans le sens de les séparer du point de vue analytique. En effet, l'Éducation Comparée dans sa tradition la plus pauvre se traduit par le mélange des processus de régulation des politiques éducatives avec des pratiques de recherche et d'analyse scientifique. C'est pourquoi nous avons insisté, en contre-courant de la plupart des discours, sur le besoin d'accorder une plus grande épaisseur historique au travail de comparaison. Nous insistons qu'il ne s'agit pas d'une histoire fermée dans un espace figé et dans un temps chronologique: "Éclaircir les voies du passé ne peut pas se limiter à un acte de reconnaissance, à l'organisation des événements selon certaines tendances ou, tout simplement, à regarder la lumière. Il faut que cela commence par l'appréhension des sources de lumière et des objets (présents) qu'elles illuminent ou obscurcissent. (...) Tout comme les cartes qui interprètent et redéfinissent le terrain à travers l'image de leurs producteurs, il faut reconnaître que lire, comparer et problématiser peut aider à comprendre les dispositions du passé et de l'avenir" (Alcalay, 1993, p. 2).

Nous sommes devant le besoin urgent de procéder à une révolution méthodologique des approches comparées. Il n'est plus possible de continuer "à torturer les données jusqu'à ce qu'ils confessent", pour utiliser l'expression ironique d'Edward Leamer (1983). Il n'est plus possible d'édifier des regards immobilisés sur le terrain concret de "réalités" qui n'autorisent pas une réflexion comparative. Il n'est plus possible de généraliser des concepts sans racines, en construisant une pensée floue et flottante. Lorsqu'il parle du danger d'envisager les forces globales comme naturelles et inévitables, Michael Burawoy suggère trois stratégies méthodologiques: "D'abord, ne pas insister sur la création des forces globales, mais plutôt sur les formes de résistance et de négociation au plan local. Ensuite, transformer les forces globales en objet de recherche, tout en les éclairant comme produits de flux humains, sociaux et idéologiques. Finalement, considérer les forces globales comme imaginaires dans leur constitution" (2000, p. 29).

À l'image de l'histoire, la recherche comparée ne doit pas se centrer sur les "faits" ou les "réalités", mais sur les problèmes. Les "faits" – événements, pays, systèmes, etc. – sont, par définition, incomparables. On peut illuminer les "spécificités" et les "ressemblances", mais on ne peut pas aller plus loin. Seulement les "problèmes" peuvent être érigés en matière-première: des problèmes ancrés dans le présent, mais qui ont une histoire, qui nous permet de comprendre comment la façon dont ils ont été construits et reconstruits en différents espaces et temps, la façon dont ils ont été déplacés et replacés à travers des processus de transfert, circulation et appropriation; des problèmes qui nous situent face à nos mémoires, mais aussi face à nos imaginations, produisant de nouvelles *zones de regard* qui se projettent dans un espace qui n'est

pas délimité par des frontières physiques, mais plutôt par des frontières de sens.

Références Bibliographiques

Alcalay, A. (1993). *After Jews and Arabs - Remaking Levantine culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Alexander, R.; Broadfoot, P. & Phillips, D. (Eds) (1999). *Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*. Oxford: Symposium Books.

Anderson, B. (1991). *Imagined Communities – Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso.

Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2000). La nouvelle vulgate planétaire. *Le monde diplomatique*, n° 554, pp. 6-7.

Broadfoot, P. (2000) Comparative education for the 21st century. *Comparative Education*, 36 (3), pp. 357-371.

Burawoy, M. *et al.* (2000) *Global Ethnography: forces, connections and imaginations in a postmodern world*. Berkeley: University of California Press.

Chrysoschoou, D. (2001). *Theorizing European Integration*. London: Sage Publications.

Commission Européenne (2000). *Rapport Européen sur la Qualité de l'Éducation Scolaire*. Bruxelles: Direction-Générale de l'Éducation et de la Culture.

Commission Européenne (2001). *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.

Commission Européenne (2001). *Gouvernance Européenne: Un livre blanc*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.

Crossley, M. (2000). Bridging cultures and Traditions. *Comparative Education*, 36(3), pp. 319-332.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 4 vols.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.

Grant, N. (2000). Tasks for Comparative Education in the New Millennium. *Comparative Education*, 36 (3), pp. 309-317.

- Habermas, J. (2001). Why Europe needs a Constitution. *New Left Review*, 11, pp. 5-26.
- Hagenbüchle, R. (2001). Living together as an intercultural task. *Comparative Literature and Culture; A WWWeb Journal*, 3 (2).
- Hardt, M. & Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hingel, A. (2001). *Education policies and European governance*. Brussels: European Commission - Directorate-Generale for Education and Culture.
- Ho, Mae-Wan (1997). The new age of the organism. *Architectural Design*, 67 (9-10), pp. 44-51.
- Hodson, D. & Maher, I. (2001). The open method as a new method of governance: The case of soft economic policy co-ordination. *Journal of Common Market Studies*, 39 (4), pp. 719-746.
- Hokenson, J.W. (2000). Comparative literature and the culture of context. *Comparative literature and culture: A WWWeb Journal*, 2 (4).
- Iser, W. (2000). *The range of interpretation*, New York: Columbia University Press.
- Kholi, A. (1996). The role of theory in comparative politics: A symposium. *World Politics*, 48 (1), pp. 1-49.
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé: Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Kushner, E. (2000). Is Comparative Literature ready for the Twenty-first century? *Comparative Literature and Culture; A WWWeb Journal*, 2 (4).
- Laïdi, Z. (1999). *La tyrannie de l'urgence*. Montréal: Éditions Fides.
- Leamer, E. (1983). Let's Take the Con out of Econometrics. *The American Economic Review*, 73 (1), pp. 31-43.
- Miller, A. (2001). *Einstein, Picasso - Space, time and the beauty that causes havoc*. New York: Basic Books.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lisbonne : Educa.
- Nóvoa, António (2001). État des lieux de l'Éducation Comparée: Paradigmes, avancées et impasses. In Sirota, R. (Ed). *Autour du comparatisme en éducation*. Paris: PUF, pp. 41-68.
- Nóvoa, A. & Lawn, M. (Eds) (2002). *Fabricating Europe - The formation of an education space* [sous presse].
- Phillips, D. (1999). On Comparing. In Alexander, R.; Broadfoot, P. & Phillips, D. (Eds) (1999).

Learning from Comparing - New directions in comparative educational research. Oxford: Symposium Books, vol. 1, pp. 15-20.

Popkewitz, T. (Ed) (2000). *Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: State University of New York Press.

Przeworski, A. (1996). The role of theory in comparative politics: A symposium. *World Politics*, 48 (1), pp. 1-49.

Santos, B. (1998). No Verão com exposcópico. *Visão*, le 13 août 1998.

Schmitter, P. (2001). *What is there to legitimize in the European Union... and how might this be accomplished?* Lisbon: Paper presented at the Calouste Gulbenkian Conference (October, 24-26).

Schriewer, J. (Ed) (2000). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt: Peter Lang.

Schriewer, J. & Nóvoa, A. (2001). History of Education. *International Encyclopaedia of Social and Behavioural Sciences*. Oxford: Elsevier, vol. 6, pp. 4217-4223.

Sisson, K. & Marginson, P. (2001). *Soft Regulation - Travesty of the Real Thing or New Dimension?* Sussex: ESRC "One Europe or Several" Programme - Working paper 32/01.

Sisson, K. & Marginson, P. (2001). *Benchmarking and the "Europeanisation" of social and employment policy*. Sussex: ESRC "One Europe or Several" Programme - Briefing note 3/01.

Stepan, A. (2001). *Arguing Comparative Politics*. Oxford: Oxford University Press.

Stromquist, N. (2000). Editorial. *Compare*, 30 (3), pp. 261-264.

Sucur, S. (2000). Theory, period styles and comparative literature as discipline. *Comparative literature and culture: A WWWeb Journal*, 2 (4).

Therborn, G. (2000). Time Space and their knowledge. *Journal of World System Research*, 2, pp. 266-284.

Verba, S. (1991). Comparative Politics: Where have we been, Where are we going? In Wiarda, H. (Ed). *New Directions in Comparative Politics*. Boulder: Westview Press, pp. 31-42.

Whitty, G.; Gewirtz, S. & Edwards, T. (2000). New Schools for New Times? Notes toward a Sociology of Recent Education Reform. In Popkewitz, T. (Ed.). *Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: State University of New York Press, pp. 111-129.

Wiarda, H. (Ed) (1991). *New Directions in Comparative Politics*. Boulder: Westview Press.

i. Nous tenons à remercier la Fondation Fulbright, qui a accordé une bourse à António Nóvoa, pour un séjour au Teachers College/Columbia University (New York), pendant l'année 2002, permettant la collaboration qui a conduit à la rédaction de cet essai.

ii. Une analyse des matériaux publiés à la suite de projets de recherche financés par l'Union Européenne montre qu'il s'agit, presque toujours, d'une simple juxtaposition de "cas nationaux", parfois accompagnés d'une introduction ou d'une conclusion où l'on essaie de souligner des différences et/ou des similarités. Ces matériaux tendent à reproduire, sans aucun esprit critique, les faiblesses traditionnelles de l'Éducation Comparée.

iii. L'Éducation Nouvelle, qui a célébré son premier Congrès international en 1921, est l'équivalent de ce mouvement sur le plan pédagogique. Le mot *nouveau* joue un important rôle symbolique, soit pour annoncer un "monde nouveau", soit pour réclamer la formation d'un "homme nouveau". Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de libérer les esprits des préjugés qui ont conduit à la Guerre.

iv. L'expression utilisée dans la plupart des textes est *mutual accountability*, que nous traduisons, assez imparfaitement, par *évaluation mutuelle*. En effet, le concept d'*accountability* contient des dimensions éthiques, de "responsabilité" et de "prestation de comptes", qui ne sont pas toujours présentes dans le concept d'*évaluation*.

v. Je n'ai pas réussi à trouver la version française du texte. Ainsi étant, la traduction des citations est de ma responsabilité. Les soulignés appartiennent à l'auteur.